

Müller, Detlef K.

## Qualifikationskrise und Schulreform

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 13-35. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Detlef K.: Qualifikationskrise und Schulreform - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 13-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231795 - DOI: 10.25656/01:23179

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231795>

<https://doi.org/10.25656/01:23179>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

**Zeitschrift für Pädagogik**

14. Beiheft

# **Historische Pädagogik**

Studien zur Historischen Bildungsökonomie  
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse  
pädagogischer Klassiker

Literaturberichte und Rezensionen

Herausgegeben von  
Ulrich Herrmann

**Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977**

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Historische Pädagogik** : Studien zur histor.  
Bildungsökonomie u. zur Wissenschaftsgeschichte  
d. Pädagogik ; Beitr. zur Bildungstheorie u. zur  
Analyse pädag. Klassiker ; Literaturberichte  
u. Rezensionen / hrsg. von Ulrich Herrmann. -

1. Aufl. - Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 14)

ISBN 3-407-41114-6

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41114 6

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	5
-------------------	---

Die Mitarbeiter dieses Heftes . . . . .	6
---	---

## **I. Historische Bildungsökonomie:**

### **Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914**

DETLEF K. MÜLLER

Qualifikationskrise und Schulreform . . . . .	13
---	----

DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/

ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts . . . . .	37
---	----

SEBASTIAN F. MÜLLER

Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts . . . . .	79
--	----

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts . . . . .	99
--	----

HARTMUT TITZE

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914 . . . . .	107
--	-----

## **II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik**

HEINZ-ELMAR TENORTH

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie .	131
---	-----

## MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914 . . . . .	159
--	-----

## BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland . . . . .	175
--	-----

## GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz . . . . .	189
---	-----

## III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

### KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie . . . . .	205
--	-----

### MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität . . . . .	231
---	-----

### MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode . . . . .	249
---	-----

### GERHARD MÜSSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik . . . . .	259
---	-----

## IV. Literaturberichte

### FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen . . . . .	273
---	-----

### WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung . . . . .	285
---	-----

## V. Besprechungen

### ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern . . . . .	303
---	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe . . . . .	319
------------------------------------	-----

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789 . . . . .	333
---	-----

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28 . . . . .	337
---	-----

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800 . . . . .	343
--	-----

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr�: Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert . . . . .	347
---	-----

CHRISTOPH F HR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze . . . . .	349
--	-----

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19. Jahrhundert . . . . .	354
---	-----

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik . . . . .	358
--	-----

CARL-LUDWIG F RCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970 . . . . .	363
---	-----

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik . . . . .	365
--	-----

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik . . . . .	372
--	-----

CHRISTOPH F HR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert . . . . .	376
---	-----

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 . . . . . 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 . . . . . 384



## Qualifikationskrise und Schulreform

Während sich die Struktur unserer Gesellschaft in den letzten hundert Jahren in nahezu allen sozialen, politischen und ökonomischen Bereichen entscheidend verändert hat, ist die Organisationsform unseres Bildungswesens seit Ende des 19. Jahrhunderts strukturell stabil geblieben. Innere und äußere Schulstruktur wurden unabhängig von den sozial-ökonomischen und politischen Transformationen nicht reformiert, sondern nur im Rahmen der seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts bestehenden Grundstrukturen modifiziert (MÜLLER 1977, bes. Kap. 1). Nach einem permanenten Strukturwandel des öffentlichen Schulwesens seit seiner Institutionalisierung am Beginn des 19. Jahrhunderts, der für den Verlauf des 19. Jahrhunderts verkürzt als Ersatz von mobilitätsfördernden Schulformen mit sozial-heterogenen Schülergruppen durch Schultypen zur klassen- bzw. schichtenspezifischen Reproduktion beschrieben werden kann, wurde die bestehende Struktur und Funktion des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts festgelegt<sup>1</sup>. Es ist bemerkenswert, daß die Durchsetzung der Allokations- und Selektionsmechanismen, Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen eines auf soziale Schichten bezogenen Schulsystems (soziales Klassenschulsystem) damals durch Ideologien legitimiert wurde, die sich nach ihren Begründungszusammenhängen und ihrer Terminologie nur geringfügig von den Argumentationen unterscheiden, mit denen in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Reformansätze zur tendenziellen Auflösung des Systems verhindert werden sollen, das vor 90 Jahren institutionalisiert wurde: Überfüllungs-, Überbürdungs-, Leistungs- und Begabungsideologien.

Der bis 1892 abgeschlossene Strukturwandel des Schulwesens in Preußen umfaßte alle Schularten von den Gymnasien bis zu den Berufsschulen. Das humanistische Elitelymnasium am Ende des 19. Jahrhunderts war bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus – im Gegensatz zur Ideologie der Gymnasiallehrermehrheit – nach heutigem Sprachgebrauch der Struktur nach eine „integrierte Gesamtschule“; die Fortbildungsschulen für die berufstätigen Jugendlichen waren nach Theorie und singulärer Verwirkli-

1 Im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts verringert sich das regionale Bildungsgefälle, im 20. Jahrhundert werden geschlechtsspezifische Bildungsdefizite weitgehend beseitigt; die Bildungschancen für die männliche Bevölkerung im schulpflichtigen Alter der unteren und mittleren sozialen Schichten der städtischen Bevölkerung werden dagegen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts radikal begrenzt. – Bei einer Analyse des ländlichen Volksschulwesens in Preußen, einer Sozialgeschichte der Gymnasien oder Realschulen als grundständiger Typen kann dieser soziale Selektionsprozeß in den städtischen Gebieten nur ungenau ermittelt werden. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts werden z.B. öffentliche höhere Mädchenschulen eingerichtet, erst am Beginn des 20. Jahrhunderts erhalten die Frauen Studienberechtigung mit der Möglichkeit eines Qualifikationserwerbs. Eine Nichtberücksichtigung dieser Entwicklung führt zu falschen Trendberechnungen über die Bildungschancen der männlichen Bevölkerung. Der steigende Anteil der Mädchen aus höheren sozialen Schichten in höheren Schulen und Universitäten verdeckt den stagnierenden Prozentsatz der männlichen Schüler, deren Eltern keine höherwertigen Schul- oder Universitätsqualifikation erwerben konnten.

chung Vollzeitberufsschulen. Grundständiges Gymnasium und Typenvielfalt, auf die sich moderne akademische Interessenverbände und konservative Politiker berufen, haben eine kürzere Tradition als Schulformen, die *realiter* die Funktion wahrnehmen, die von den in der Gegenwart unter dem Typenbegriff einer „integrierten Gesamtschule“ subsumierten Organisationsstrukturen erwartet wird.

Die reale Basis für die Gymnasialreform lag in dem fortschreitenden Urbanisierungsprozeß, in dem Wandel der Berufsstruktur und in der Finanzreform der sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts. Die Träger der höheren Schulen waren in Preußen vorrangig die Gemeinden. Die Ablösung der indirekten Steuern, zu denen die Schulgeldeinnahmen zu rechnen sind, durch Anteile an der staatlichen Einkommensteuer, erlaubten eine verstärkte, indirekte Beteiligung aller Einwohner an der Schulunterhaltung, unabhängig von der Zugehörigkeit ihrer Kinder zu einem bestimmten Schultyp. Bis in die siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts benötigten die höheren Schulen starke Unter- und Mittelstufenklassen zur Erhaltung der kostenintensiven, schülerschwachen Oberstufenklassen. Quarta- oder Tertia-Abschluß wurden als gymnasialadäquate Lehrziele bewertet („Gesamtschulfunktion“ der Gymnasien). Durch die Vergrößerung des Schülerpotentials aus Besitz- und Bildungsbürgertum und der Finanzierung der Schulen durch Steuermittel konnten sich die höheren Schulen in ihrem Schülerbestand auf diese sozialen Gruppen beschränken, ohne in der Mittelzuteilung von deren Leistungen abhängig zu sein.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird in den Städten die bis dahin bestehende „Gesamtschulfunktion“ der höheren Schulen (Regelschulen für die männlichen Schulpflichtigen aller sozialen Schichten) aufgehoben und durch eine vertikale Differenzierung ersetzt. Das verzweigte und abgestufte Typensystem (Volksschule, gehobene Volksschule, Mittelschule mit Abschlußcharakter – *finishing schools*, Mittelschulen mit Übergangsförderung – *fitting schools* –, Realschule, Oberrealschule, Pro-Realgymnasium, Realgymnasium, Pro-Gymnasium, Gymnasium) *scheint* den differenzierten Qualifikations- und Sozialisationsansprüchen der Gesellschaft, den schulspezifischen Lernprozessen (Zeitvolumen und Abschlüsse der Typen regulieren den Aufbau der Lerneinheiten) und den unterschiedlichen individuellen Begabungsvoraussetzungen zu entsprechen. Seine *scheinbare* Zweckrationalität täuscht eine Funktionalität der einzelnen Schultypen und die Substitution familialer und beruflicher Erziehungs- und Qualifikationsprozesse durch das öffentliche Bildungswesen vor. Die scheinbare Zweckrationalität ermöglicht eine „relative Autonomie“ des schulischen Gesamtsystems und damit eine tendenzielle „Unterdetermination“ (OFFE) der einzelnen Typen. Inhaltliche Ausfüllung der typenspezifischen Lehrpläne und die damit verbundenen formalen Berechtigungen können im Schulsystem selbst bestimmt werden (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971; OFFE 1975). Die Typenvielfalt genügt dabei folgenden sozialen und politischen Interessen:

(1) Durch die vertikale Differenzierung des Schulsystems wird eine Trennung zwischen formalen Schulabschlüssen und inhaltlich zu bestimmenden Anforderungen möglich. Die Volksschule als Regelschultyp kann in Lehrplan und Methode den sich wandelnden berufsspezifischen und gesamtgesellschaftlichen Anforderungen angepaßt werden, ohne daß dabei die formalen Berechtigungen verändert werden müssen. Die äußere Stabilität des Bildungssystems wird durch die inhaltliche Flexibilität der Schultypen ermöglicht. Die Grenze einer qualitativen Verbesserung von Lerninhalt und Lernmethoden der Regelschule liegen im „Schwellenwert“ der Perspektivveränderung. Die formale Volksschulqualifikation darf keinen Regelaufstieg beinhalten, die Lernmöglichkeiten dürfen zu

keiner prinzipiellen Erweiterung von Berufswahl- und Mobilitätserwartungen führen. (Die „Gesamtschulfunktion“ der Gymnasien im 19. Jahrhundert mußte beseitigt werden, weil dem Wandel der Sozialstruktur eine Erweiterung der Verweilperspektiven entsprach. Die Eltern, die selbst Quarta-Abschluß hatten, wollten ihren Kindern mindestens Tertia-Abschluß ermöglichen. In Verbindung mit der negativen Einstufung des Frühabgangs durch die Schuladministration und der latenten Abwertung des Einsatzwertes spezifischer Klassenabschlüsse wurde die Dauer des Schulbesuchs immer mehr verlängert. Der Schwellenwert des Abgangs wurde von einer immer größeren Schülerzahl überschritten.) Die Begrenzung des Bildungsangebots in der Regelschule ist weniger durch den pädagogischen Impetus von Bildungspolitikern und Lehrern oder durch die steigenden Qualifikationsansprüche der Produktionsbereiche zu erklären, als vielmehr durch die besonderen Anforderungen des Bildungssystems. Der inhaltliche und berechtigungsspezifische Abstand der Typen zueinander muß der Legitimation der Differenzierung entsprechen, Übergangsmöglichkeiten formal aufrecht erhalten und die Erkenntnis der sozialen Selektionsmechanismen für die Bevölkerungsmehrheit verhindern. Die Struktur der Regelschule wird in einem vertikal gegliederten Schulsystem stärker durch die Entwicklung der Lehrinhalte und Abschlußniveaus der höheren Typen bestimmt, als durch die Anforderungen von Wirtschaft und Industrie an die Absolventen der Regelschule. (Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Schulsystem und Berufsstruktur kann sich daher vorrangig auf die Entwicklung der inhaltlichen und formalen Qualifikationsangebote der höheren Schulen beziehen.)

(2) In einem Gesamtsystem, das formalrechtlich freien Zugang zu den höheren Schulen gewähren muß, das die soziale Differenzierung durch schulische Leistung und beruflichen Erfolg legitimiert, ermöglicht die Typendifferenzierung die Durchsetzung von Leistungskriterien ohne Einbezug der höheren sozialen Schichten. Entsprechend der sinkenden Bedeutung eines Typs für deren Reproduktion (besonders der akademischen Berufsgruppen) werden die sozialen Auslesemechanismen durch schulinterne Leistungskriterien ersetzt (im Prinzip: soziale Auslese vor Eintritt ins Gymnasium, Förderung im Gymnasium; dagegen Leistungswettbewerb in der Realschule).

(3) Die relative Substituierbarkeit der Abschlüsse der höherwertigen Schultypen bei steigender Begrenzung der nachrangigen Schulabschlüsse für höhere bis mittlere Positionen ermöglicht die Herausnahme der höheren sozialen Schichten aus dem zyklischen Entwicklungsprozeß der Neu- und Ersatznachfrage (alle Gymnasialabiturienten können Berufe der höheren Strata erreichen – auch Volksschulabsolventen mit guten Leistungen erhalten dann keinen Ausbildungsplatz, wenn Realschüler zur Einstellung zur Verfügung stehen).

(4) Die Differenzierung innerhalb des höheren Schulwesens (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) und ihre formale Gleichstellung am Ende des 19. Jahrhunderts dienen der Veränderung der Schulwahl- und Berufswahlperspektive der aufstiegsmotivierten Berufsgruppen (*Cooling-out-function*, z. B.: die Abiturienten der Oberrealschule müssen in der Universität das Lateinum nachholen, um Studienberechtigungen wählen zu können, die zu den bevorzugten Studiengängen der Kinder der privilegierten Berufsgruppen gehören).

(5) Die zur wissenschaftlichen und bildungspolitischen Begründung der Differenzierungsprozesse herangezogene Leistungsideologie dient zugleich der Stabilität des politischen Systems. Die den einzelnen Typen zugeschriebene Leistungsselektion (Rituale der Noten

und Prüfungen) liefert dem Gesamtsystem die Legitimation der sozialen Differenzierung und Ungleichheit.

(6) Die durch das Typensystem gewährleistete Statusabsicherung der Kinder der höheren sozialen Schichten garantiert letztlich deren Engagement zugunsten der bestehenden Systemstrukturen. Reformen im Schulsystem werden nach Auswirkungen auf den eigenen Schul- und Berufserfolg bewertet.

(7) Die scheinbare Zweckrationalität der Typenstrukturen ermöglicht für die Lehrergruppen der Volks- und Mittelschulen eine Identifikation mit den Zielsetzungen der höheren Typen. Die Auseinandersetzungen werden nicht um die Bildungschancen der jeweiligen Schülergruppen, sondern um die Aufwertung des sozialen Status und die Anhebung der Gehälter geführt. (Bei der Beibehaltung der vertikalen Differenzierung würde eine Gleichstellung der verschiedenen Lehrerkategorien nach Ausbildung und Gehalt die sozialen Selektionsprozesse eher verschärfen als reduzieren.)

Die endgültige Durchsetzung der sozial-selektiven Typenstruktur des modernen deutschen Schulwesens wurde im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch eine Überfüllungs-ideologie ermöglicht und legitimiert, die ihre Argumentation aus der wirtschaftlichen Krisensituation der siebziger und achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts bezog: der großen Depression. Ein durch verschiedene, im einzelnen zu analysierende Faktoren verursachtes Überangebot von Absolventen höherer Schulen, Fachhochschulen und Universitäten führt seit Ende der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts zu einer *manifesten* oder *latenten* Reduzierung des Einsatzwertes schultypenspezifischer Abschlüsse (vgl. MÜLLER et al. im folgenden Aufsatz in diesem Heft):

*Latent:* Die formale Berechtigung bleibt bestehen, ist aber (1) nur durch vorgelagerte Auflagen oder zeitliche Verzögerung einlösbar (z. B. Wartezeiten bis zur Studienaufnahme oder bis zur festen Anstellung) oder ist (2) mit einer Einschränkung der Tätigkeitsmerkmale, Gehaltsvorstellungen und des sozialen Status verbunden.

*Manifest:* Die Schul- und Hochschulabschlüsse verlieren ihren materiellen Wert, z. B.: mittlere Reife als Eintrittsvoraussetzung für eine Berufslaufbahn wird durch Abitur ersetzt, qualifizierter Volksschulabschluß durch mittlere Reife.

Den mit dem Überangebot verbundenen Prozeß einer Inflationierung der im Bildungssystem zu erwerbenden Berechtigungen bezeichne ich als *Qualifikationskrise*.

Wie die Wirtschaftskrise in der Innen- und Sozialpolitik in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts ermöglichte die Qualifikationskrise in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts eine *Tendenzwende* in der Bildungspolitik:

- (1) Disziplinierung der durch Schul- und Hochschulqualifikationen sozial privilegierten Gruppen; dadurch Stabilisierung der Machtpositionen von Kapital und Bürokratie;
- (2) radikale Einschränkung sozialer Aufstiegsprozesse durch institutionalisierte und internalisierte Barrieren (Aufnahme- und Übergangsregelungen der höheren Schulen; Motivationssperren gegenüber aufstiegsorientierten Eltern und Schülern);
- (3) Durchsetzung und Legitimierung eines auf soziale Schichten bezogenen Schultypensystems (= soziales Klassenschulsystem).

## *Zu 1: Disziplinierung sozial privilegierter Gruppen*

Nach einer über zwanzigjährigen wirtschaftlichen Hochkonjunkturphase beginnt 1873 eine der schwersten deutschen Konjunkturkrisen. Durch kurze Aufschwungphasen unterbrochen (1879–1882; 1886–1889) sinken bis 1895 die jährlichen Wachstumsraten der Gesamtwirtschaft und der Kapitalinvestitionen, die vor 1873 auf über 4 % anstiegen, um fast 50 %, obwohl die Bevölkerung um 27 % gegenüber 17 % in der Hochkonjunkturphase zunimmt (NEUHAUS 1926 a, b; HOFFMANN 1965; ROSENBERG 1966, 1967; BORN 1966; WEHLER 1972). Die anhaltende, mit traditionellen Theorien nicht mehr erklärbare Stagnation der Wachstumsraten fordert Unternehmer, Politiker und Wissenschaftler zu neuen Erklärungen heraus. Die Bedingungsfaktoren der wirtschaftlichen Entwicklung werden überprüft. „Überproduktion“ als wirtschaftlich sektorales, zeitlich punktuelles Ereignis wird zu einem Systemproblem. Symptomatisch für die Diskussion der Zeit erweitern Mitarbeiter der Zeitschrift „Export“ – in Übereinstimmung mit den sich inzwischen durchgesetzten Bewertungskriterien – 1881 die wirtschaftliche Absatzstagnation zu einer sozialen Krise: „Seit dem Jahre 1873 ist der Verlauf der industriellen und kommerziellen Tätigkeit in Deutschland ein ungesunder und abnormer gewesen. Daß ein Volk in mächtiger und gesicherter Stellung während des tiefsten Friedens eine so lange Reihe ungünstiger Geschäftsjahre durchmachen mußte, daß in fast sämtlichen Industriezweigen ... steigende Beschäftigungslosigkeit vorherrschte, daß Arbeitslöhne und Geschäftserträge nach und nach auf ein immer tieferes Niveau herabsanken, daß Konkurse, Zwangsverkäufe und Vertrauenslosigkeit fast stetig zunahmen, das sind Symptome ... einer schweren wirtschaftlichen Krankheit“ (zit. nach WEHLER 1972, S. 129).

1879 wurden die Behörden in einem Lagebericht des Polizeipräsidenten von Berlin eindringlich davor gewarnt, „daß die noch immer andauernden Erwerbsstörungen, und die in einer ganzen Reihe von Ländern herrschenden ausgesprochenen Notstände die Zweifel an der Richtigkeit der heutigen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung und die Unzufriedenheit mit dem Bestehenden in immer weitere, sonst sehr ruhige und gemäßigte Kreise der Bevölkerung tragen, und denselben ... die Erwägung nahelegen, ob nicht doch vielleicht durch die Realisierung der sozialistischen Theorien eine Besserung der Zustände herbeigeführt werden kann“ (ROSENBERG 1967, S. 202 f., Anm. 191 a). Aber gerade die wirtschaftlichen Störungen, von denen Sozialisten, Liberale und Konservative die Aufhebung der Klassengesellschaft erwarten oder befürchten, werden zu den Bedingungen ihrer Stabilisierung. Die „wirtschaftliche Krankheit“ dient der Immunisierung der Bevölkerungsmehrheit gegen die – nach BISMARCK – „die ganze zivilisierte Welt durchziehende Krankheit“ der politischen und sozialen Emanzipation. Diese „Krankheit hat ihre Ursache darin, daß die besitzlosen Klassen in dem Maße, als ihr *Selbstgefühl* und ihre Ansprüche am Lebensgenuß allmählich steigen, sich auf Kosten der besitzenden Klassen die Mittel zur Befriedigung dieser Ansprüche zu verschaffen streben“ (zit. nach WEHLER 1972, S. 188). Die wirtschaftliche Depression stellt das *Selbstgefühl* von Bürgertum und Proletariat in Frage. Sie begünstigt bei dem bestehenden Entwicklungsstand von Produktionsverhältnissen und politischer Mündigkeit die Strategie der herrschenden Schichten, dem Bürgertum die systemimmanenten politischen Bedingungen ihrer sozialen Privilegien – Besitz- und Qualifikationserbrecht –, dem Proletariat die wirtschaftlichen Voraussetzungen ihrer physischen Reproduktion – Kapitalmaximierung – zu demonstrieren. Rationale politische Handlungsperspektiven werden durch Existenzangst, Resignation und Aggressionsbereitschaft ersetzt (ROSENBERG 1967, Kap. 3 und 4;

WEHLER 1972, S. 480). In dieser Situation bietet die BISMARCKSche Politik dem Bürgertum Sicherheit vor dem Proletariat, dem Proletariat Schutz vor der existenziellen Not. Die Aggressionsbereitschaft wird strategisch eingesetzt. Sozialdemokratie, Liberalismus und Judentum erhalten den „Charakter einer feindlichen Armee“ im Inneren des Landes. 1878 erklärt BISMARCK vor dem Reichstag: „Solange die sozialistischen Bestrebungen diese bedrohliche Höhe haben, wie jetzt, wird aus Furcht vor der weiteren Entwicklung das Vertrauen und der Glaube im Inneren nicht wiederkehren, und deshalb wird die Arbeitslosigkeit auch solange, wie die Sozialdemokratie uns bedroht, mit geringen Ausnahmen anhalten“ (zit. nach ROSENBERG 1967, S. 207). 1881 verlieren die BISMARCK unterstützenden politischen Parteien trotz Sozialistengesetz und permanenter Beschwörung des „roten Gespenst(s)“ die Reichstagswahlen. BISMARCK steht erstmals einer oppositionellen Mehrheit gegenüber. Neben Sozialistenfurcht und Kolonialeuphorie wird die Bildungspolitik einer der entscheidenden Faktoren der Zurückgewinnung und nachfolgenden Stabilisierung der Mehrheit.

Der amerikanische Soziologe MELVIN L. KOHN unterscheidet in seiner Untersuchung über Schichtzugehörigkeit und Wertorientierung zwei Hauptelemente der Wertbestimmung im Erziehungsprozeß: Wichtigkeit und Realisationswahrscheinlichkeit der Werte. Die Wichtigkeit, die einem Wert beigemessen wird, bestimmt seine Einordnung in die Werthierarchie; seine Realisationswahrscheinlichkeit regelt seine Bedeutung für das aktuelle Handeln. Werte, deren Durchsetzbarkeit garantiert erscheint, werden trotz ihrer Wichtigkeit nicht problematisiert. KOHN weist nach, daß Unter- und Mittelschichteltern eine Reihe von Werten zwar gleichstark gewichten, ihnen aber einen unterschiedlichen Schwerpunkt im Erziehungsprozeß zuschreiben. Die Eltern betonen die Werte, die wichtig sind und problematisch erscheinen (KOHN 1973).

Die Qualifikationskrise der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts problematisiert wichtige, aber bisher nicht beachtete Werte, erweckt das Interesse der Qualifizierten an ihren Berechtigungen und damit an den Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Realisierung. Solange die Positionsübernahme als notwendiger Abschluß des Schulbesuchs oder des Studiums erschien, konnten andere Werte das Hauptinteresse wecken, war es möglich, daß Ziele vertreten wurden, die diesen Prozeß selbst in Frage stellten. Sobald Beschäftigung und Besoldung zur Existenzfrage werden, erhalten Qualifikationen, Berechtigungen und Privilegien eine neue, jetzt dominierende Bedeutung. Nach den beträchtlichen Gehaltserhöhungen von 1872 und 1873 gehören Beamte zu den Nutznießern der Wirtschaftskrise. Der deflationistische Trend führt zu einer permanenten Steigerung ihrer Realeinkommen. Aber das beamtete Bürgertum wird mit einer sozialen Realität konfrontiert, in der die Vorzüge ihrer Sonderstellung eine neue Dimension erhalten: garantiertes Einkommen, Schutz vor Arbeitslosigkeit und Kurzarbeit. Struktur- und Personalpolitik der Regierung in allen Bereichen des öffentlichen Dienstes erreichen durch rigorose Einschränkungen der Ersatz- und Neunachfrage einen dramatischen Verstärkungseffekt. Das herausragendste Beispiel der Regierungsstrategie bietet der Bereich, der im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts am stärksten durch ein Überangebot von Anwärtern betroffen ist: die Justiz (KEHR 1970a, bes. S. 75). Das Gerichtsverfassungsgesetz von 1879 führt zu einer erheblichen Reduzierung der Richterstellen. Die zehn ältesten Jahrgänge werden abgebaut, trotz steigenden Bedarfs werden während des folgenden Jahrzehnts keine neuen Stellen genehmigt. Stellenfestschreibung und fast aufgehobene Ersatznachfrage (10 Jahre lang keine Pensionierungen) bewirken einen so starken Überhang an unbesoldeten Assessoren, daß jahrzehntelange Wartezeiten und

Arbeitslosigkeit in den achtziger und neunziger Jahren zu realen Befürchtungen werden müssen. Die Stellenvermehrung beginnt wieder, nachdem die politischen Ziele einer momentanen Qualifikationskrise erreicht sind.

Die Überproduktionsideologie in Wirtschaft und Bildungssystem bildet die Grundlage zur demagogischen Entfesselung hysterischer Angst im Bildungs- und Besitzbürgertum vor sozialen und politischen Reformen. Sie dient der Regierung zur Ausschaltung liberalen Denkens und reformorientierten Handelns in Verwaltung, Justiz, Schule und Universität.

Nach 1873 glaubte ein Teil der Konservativen, daß die „Periode patriarchalischer Bevormundung und Beherrschung ... für immer dahin“ sei. Man befürchtete, daß kein Kompromiß mehr möglich sei, „wenn nicht beiden Teilen, den Arbeitern wie den Besitzenden, *gleiche* Vorteile gewährt ... [würden], und zwar Vorteile, welche unter die *Garantie* und die Reformtätigkeit der Staatsgewalt gestellt ... [würden]“ (WAGENER 1873, zit. nach ROSENBERG 1967, S. 201). Die Wirtschaftskrise ermöglicht den reaktionären Umschlag. Die herrschende soziale Klasse ist nicht, wie es sich WILHELM LIEBKNECHT noch 1885 erhofft, „am Ende ihres Lateins“, sondern am Beginn ihrer Stabilisierung (LIEBKNECHT, Reichstagsrede März 1885, zit. nach WEHLER 1972, S. 175). Es erweitert sich die „Scheidewand zwischen den nach Gleichberechtigung strebenden ‚unteren‘ Klassen und denen, die um ihren Besitz und um ihr privilegiertes Leben“ zittern, oder auf Grund ihres sozialen Standortbewußtseins Anspruch erheben, „an der ‚richtigen Stelle‘ in die Hierarchie der ‚besseren Leute‘ eingestuft zu werden“ (ROSENBERG 1967, S. 218). Es bildet sich nicht nur, wie es THEODOR MOMMSEN in einer Rede von 1882 beschreibt, eine Interessenkoalition von Adel, Besitz und Bildungsbürgertum heraus, „um diejenigen auszubeuten, die sich ihr nicht anschließen *wollen*“ (zit. nach KEHR 1970, S. 73), sondern es entwickelt sich ein Sozialprotektionismus dieser Koalition, der der Bevölkerungsmehrheit nicht die geringste Chance läßt, sich anzuschließen.

Die politischen und sozialen Zugeständnisse können aufgehoben oder in ihr Gegenteil verkehrt werden. Wissenschaftler und beamtetes Bürgertum können sich dem Anspruch ihrer Bildung entziehen. 1888 prangert der Leipziger Rechtshistoriker RUDOLF SOHM den Liberalismus als geistigen Nährboden sozialistischer Revolutionen an. „Aus den Kreisen des dritten Standes selbst sind die Gedanken hervorgegangen, welche nun, den Feuerbrand tragend, die Massen des vierten Standes aufreizen gegen den dritten. Was in den Büchern der Gebildeten und Gelehrten geschrieben ist, das und nichts anderes ist es, was man jetzt auf den Gassen predigt ... Die Bildung des 19. Jahrhunderts ist es, welche sich selbst den Untergang predigt. Wie die Bildung des 18., so trägt die Bildung des 19. Jahrhunderts die Revolution unter ihrem Herzen“ (SOHM 1888, S. 192f.).

K. E. BORN (1966) billigt in seinem Aufsatz über den sozialen und wirtschaftlichen Strukturwandel Deutschlands am Ende des 19. Jahrhunderts dem „individualistischen“ Bürgertum keine politische Handlungsfähigkeit zu, nach H.-U. WEHLERS Arbeit über BISMARCK und den Imperialismus kompensiert das Bildungsbürgertum seine politische und soziale Ohnmacht mit apolitischen Kulturidealen (WEHLER 1972, bes. S. 458f.). BORN und WEHLER sind Beispiele für eine lange Tradition der Unterschätzung des Sozialprotektionismus des akademischen Bürgertums. Wenn R. GNEIST 1879 „den besitzenden Klassen“ eine „Gesinnung“ anlastet, „welche die Erhöhung des eigenen Einkommens auf Kosten des Gesamtwohls als patriotische Realpolitik proklamiert“ (GNEIST 1958), gilt dies in besonderem Ausmaß für das durch „Sonderbesitz“ an Wissen

begünstigte Bürgertum. Bei dem Versuch, die politische Tendenzwende in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts zu erklären, wird auch in einer so fundierten Arbeit wie der von WEHLER die Bedeutung des Bildungsbürgertums ausgeklammert und damit die schon vor Jahrzehnten von E. KEHR gestellte Frage nach den Gründen für die Wandlung des liberalen preußischen Beamtentums zur Stütze der politischen Reaktion nicht beantwortet (KEHR 1970, S. 74). WEHLER – wie eine Reihe anderer Autoren – befassen sich mit Abwehrstrategien des Besitzbürgertums, der Feudalisierung des Großbürgertums, aber nicht mit der Durchsetzung der sozialen und politischen Interessen des durch Qualifikationen privilegierten Bürgertums.

Der Bildungsstatistiker A. PETERSILIE, 1878 noch der Überzeugung, daß die höheren Schulen „ihrem Zwecke [nur dann] ausreichend dienen, wenn sie das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung heben, d. h. wenn ihre Benutzung nicht allein den wohlhabenderen Schichten derselben, sondern auch den weniger bemittelten [„auch ärmeren Eltern“] zugänglich wird“ („wenn vielleicht auch nur eine Zeit lang“) (PETERSILIE 1878, S. 88), fordert 1886 angesichts der „offenkundige[n] Überfüllung der gelehrten sowie derjenigen Berufsarten, welche eine höhere allgemeine oder Fachbildung voraussetzen“, Barrieren gegen den Besuch höherer Schulen (PETERSILIE 1886, S. 207). Er gibt dabei vor, sich nicht in bildungspolitische Auseinandersetzungen einzuschalten, sondern nur für seine „spezielle Wissenschaft, die Statistik“ zu sprechen. Die Überfüllungssituation wird von ihren sozialen Bedingungen abgelöst. Mit mathematischen Formeln „objektivierte“ Bilanzen verdecken die *politischen Voraussetzungen* der Buchungen.

Am Beginn der neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts werden in Lexika und wissenschaftlichen Handbüchern „Überproduktionstheorie“ und „Schulreform“ bereits eigene Kapitel gewidmet (vgl. den Artikel „Schulreform“ in MEYERS KONVERSATIONSLEXIKON 1890). W. LEXIS schreibt in dem von ihm mitherausgegebenen „Handwörterbuch der Staatswissenschaft“ 1894 einen Artikel über „Überproduktion“ (LEXIS 1894). Nach W. LEXIS liegt Überproduktion erst dann vor, wenn gesunde Unternehmungen, die unter normalen Bedingungen Gewinne erzielen würden, durch den Preisverfall und die Absatzmarktlage nur noch mit Verlusten arbeiten können. Überproduktion bedeutet nicht Marktsättigung in dem Sinn, daß der Mangel an den betreffenden Verbrauchsgegenständen aufgehoben ist, sondern lediglich eine Reduktion der Gewinnmaximierung. LEXIS betont den „ökonomischen Widerspruch“ zwischen einer Überproduktion von Gütern und den nicht zu befriedigenden, großen Bedürfnissen der Bevölkerungsmehrheit nach diesen Gütern. Er hält den Widerspruch für „eine natürliche Folge der auf privatwirtschaftlichen, selbständigen ... Unternehmungen beruhenden Produktionsweise“ (ebd., S. 296). Dieser systembedingte Widerspruch liegt nach einem von LEXIS für die Regierung angefertigten Gutachten zur Normalzahl der Studierenden auch dem kapitalistischen Bildungssystem zugrunde (LEXIS 1891). Es geht folglich bei der Feststellung einer Überfüllungssituation in höheren Schulen und Universitäten nicht um die Frage, welche Realisierungschancen für die Bildung der Bevölkerungsmehrheit bestehen, sondern ausschließlich um die materielle Wertsicherung von Abschlußzeugnissen, Diplomen, Staatsexamina und Promotionen. Entscheidend ist weder das mögliche *Bildungsniveau* einer Bevölkerung noch die *Entwicklungsfähigkeit* des einzelnen, sondern der *Marktwert* der Qualifikationen. „Überfüllung eines [Studien-]Faches ist vorhanden, wenn die Vorbereitungs- oder Wartezeit sich über das als normal angenommene Maß hinaus verlängert; die Unzulänglichkeit des Nachwuchses aber zeigt sich darin, daß die Wartezeit unter jene Grenze sinkt



oder gar verschwindet“ (LEXIS 1891, S. 5)<sup>2</sup>. In seiner Analyse der Überfüllungssituation stellt LEXIS den *Marktwert der Qualifikation* auch über die gesellschaftlich notwendige Ersatz- und Neunachfrage. Obwohl er im Vergleich mit England und USA ein beträchtliches Defizit an Ärzten feststellt und einen katastrophalen Mangel an Zahnärzten zugestehen muß, ist LEXIS nicht bereit, die Studentenzahlen an dem Nachfragebedarf zu orientieren und der Überfüllungsideologie die wissenschaftlichen Grundlagen zu entziehen. (Der Nationalökonom und Staatswissenschaftler LEXIS muß sich dem Vorurteil der Boulevardpresse anschließen, um seine Folgerungen begründen zu können. In Deutschland benötige man nur einen Bruchteil der Zahnärzte, über die andere Industriestaaten verfügen, da „schlechte Zähne in Amerika ganz außergewöhnlich verbreitet sein sollen“; LEXIS 1891, S. 43). „Von einer Überfüllung des ärztlichen Standes kann man demnach aus dem objektiven Gesichtspunkte des gesellschaftlichen Bedürfnisses noch nicht reden, wohl aber ist eine solche ... mit Rücksicht auf die wirtschaftliche Existenzfähigkeit der Ärzte vorhanden. Es gehört ebenfalls zu den Aufgaben der fortschreitenden Sozialpolitik, diesen Gegensatz zwischen dem sozialen Bedürfnis und den wirtschaftlichen Bedingungen mehr und mehr auszugleichen“ (ebd., S. 37). Nur unter bildungspolitischen Voraussetzungen, die sowohl den Bedarf wie auch den Nachfrageaspekt ausschalten und als vorrangige Bewertungskriterien Selbstreproduktion, Sozialprestige und materielle Sicherheit des akademischen Bürgertums gelten lassen, kann LEXIS in seinem Gutachten vor der Gefahr warnen, daß ganze Schichten des akademischen Bürgertums der Proletarisierung verfallen.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts legitimieren die akademischen Berufsgruppen ihren Rechtsanspruch auf Statusvererbung für ihre Kinder mit dem allgemeinen Rechtsanspruch auf Schutz und Garantie des *Eigentums*. Im Gegensatz zum Besitzbürgertum können die relativ mittellosen Beamten die spätere soziale Stellung ihrer Kinder nur durch deren Schulbildung bestimmen. Einer Chancengleichheit, d.h. der Auslieferung der Kinder akademisch gebildeter oder durch Qualifikation höherer Schulen ausgewiesener Eltern an einen Konkurrenzkampf aller Schulpflichtigen um die limitierten sozialen Positionen mit hoher Bewertung und höherer Lebensqualität, müßte – nach der Ideologie der Interessengruppen der Qualifizierten – die Sozialisierung des materiellen Eigentums

- 2 Die allein auf die Entwicklung des Einsatzwertes der Qualifikationen bezogene Überfüllungsdefinition bei LEXIS setzt sich als entsprechende Einengung bei den einzelnen Erhebungs- und Berechnungsgrößen für die Normalzahlen fort. LEXIS' Bedarfsberechnung
- faßt die Stellenzahl von vornherein als starr festliegende, objektive und nicht durch politische Entscheidungsprozesse vermittelte Größe;
  - begreift den Ersatzbedarf ohne Bezug auf die je konkrete Altersstruktur der Stelleninhaber (die Quote von 3,3 % Abgängen pro Jahr bei den evangelischen Theologen wird zur Orientierungsmarke für alle anderen Berufszweige);
  - schreibt den für die achtziger Jahre ermittelten durchschnittlichen jährlichen Neubedarf prognostisch fort;
  - fixiert ebenso die Zahl der Abgänge zwischen Studienbeginn und Anstellungsfähigkeit;
  - unterstellt einen prognostischen Wert der Normalzahlen (bei den evangelischen Theologen zwanzig Jahre), der nicht nur durch den Umfang des Erhebungszeitraums von zehn, zum Teil nur fünf Jahren statistisch unzulässig ist, sondern gleichzeitig von der Möglichkeit ‚normaler‘ Entwicklungen ausgeht, die etwa veränderte politische Kriterien der Bedarfsplanung und -festlegung ausschließt, und
  - unterläßt schließlich, die Entwicklung der einzelnen Faktoren (z. B. Abgänge, Studiendauer) in den von ihm beobachteten Zeiträumen zu qualifizieren (z.B. expansive vs. restriktive Planstellenentwicklung, steigende vs. sinkende Verlustquoten während des Studiums).

entsprechen. Die politisch gesteuerte Überfüllungssituation für Qualifikationsinhaber ist – wie es LEXIS in seinem Artikel zur Überproduktion generell feststellt – „eine Übergangsperiode zu einem neuen Normalzustand“ der Konkurrenzsituation in Schule, Universität und Gesellschaft (LEXIS 1894, S. 298).

In einer Veröffentlichung (1884) über das Universitätsstudium in Deutschland, die bereits durch ihre neutrale Themenstellung die Integrität wertfreier Wissenschaft beansprucht, bemüht sich der Leipziger Staatswissenschaftler CONRAD um eine rationale, mit modernen statistischen und ökonomischen Methoden abgesicherte Legitimierung aristokratischer Schulpolitik. CONRAD nimmt – wie LEXIS – mit seinen Veröffentlichungen der schulpolitischen Ideologie einer akademischen Proletarisierung ihre Irrationalität und siedelt sie im Bereich wirtschaftswissenschaftlicher Nachfrage- und Bedarfsanalysen an. Selbst diejenigen Diskussionsteilnehmer, die die Überfüllungsargumentation als Verschleiерungsstrategie reaktionärer Schulpolitik abzuwehren versuchen, können sich dem Fachjargon nicht mehr entziehen. CONRAD täuscht Methoden für objektive Entscheidungsprozesse im Bildungsbereich vor, erlaubt mit seinen Hypothesen die Ersetzung schulpolitischer Entscheidungen und Begründungen durch Handlungszwänge, die vom Problem selbst ausgehen. CONRADs Buch wird innerhalb des akademischen Bürgertums zum *bestseller* und eröffnet eine Inflation von Überfüllungsabhandlungen, ministeriellen und wissenschaftlichen Überfüllungsgutachten, Überfüllungskonferenzen, Überfüllungspreisausschreiben und Überfüllungstatistiken (vgl. CENTRALORGAN, bes. 17. und 18. Jg., 1889/90)<sup>3</sup>.

Die zentrale Fragestellung der CONRADschen Publikation betrifft die Überproduktion von qualifizierten Schul- und Universitätsabsolventen („Überproduktion an akademisch Gebildeten“) und die daraus entstehenden sozialen Konsequenzen für das akademische Bürgertum und die Stabilität des politischen Systems. Die zurückliegende Schulpolitik war, von ihren realen Auswirkungen her, nach CONRAD „demokratisch“ (1884, S. 228f.). Ihre Konsequenzen liegen in der bestehenden Überfüllung. Die Expansion der höheren Schulen führt zu einem Anstieg der Aufstiegschancen für die unteren und mittleren sozialen Schichten, der weit über systemimmanente Mobilitätsprozesse hinausgeht (ebd., S. 239; CONRAD 1891, S. 393; CONRAD 1906). CONRAD belegt mit der „exorbitanten Steigerung der Universitätsfrequenz“ das „erfolgreiche ... Bildungstreben der großen Masse“ und seine These, „daß sich ein Mißverhältnis zwischen den durch die erweiterte Schulbildung gesteigerten Lebensansprüchen und der erhöhten wirtschaftlichen Lei-

<sup>3</sup> CONRAD, der weitere Aufsätze zur Thematik veröffentlicht, wird für fast zwei Jahrzehnte zum „Überfüllungspapst“, auf den sich Minister, Bürokratie, Abgeordnete, Gymnasial- und Realschulrepräsentanten, Wissenschaftler und Schulpolitiker aller Richtungen berufen. CONRAD schätzt die Auswirkung seiner Argumentation in einem Aufsatz von 1891 korrekt ein. „Seit fast einem Dezennium ist man in Deutschland beunruhigt durch den übermäßigen Zudrang zum Universitätsstudium, und die neuere Bewegung, eine Schulreform in Preußen durchzuführen, ist zum großen Teil dadurch in Fluß gekommen und beeinflußt“ (1891, S. 376). In der Resonanz mit der Pichschens Formulierung der „Bildungskatastrophe“ (1964) vergleichbar, bestimmt CONRADs Beweisführung einer Bildungsinflation jahrzehntelang die öffentliche Meinung und Schulpolitik. CONRAD empfiehlt 1906: „Wie die Witterungsberichte und Wetterprognosen an Anschlagsäulen und Wetterhäuschen, neuerdings vielfach an der Post fortdauernd öffentlich bekannt gegeben werden und das Publikum sich allmählich daran gewöhnt, sie regelmäßig zu verfolgen, so sollten in den Schulen, in Kreis- und Amtsblättern etc. die Frequenzverhältnisse der Hochschulen, die Berechnungen des Bedarfs, die Verzeichnisse der zu besetzenden Stellen und die Zahl der Bewerber etc. zur allgemeinen Kenntnis gebracht werden“ (1906, S. 491f.).

stungsfähigkeit“ der Gesellschaft entwickeln wird (1884, S. 239, S. 206). Schul- und Universitätsneugründungen nach 1871 lassen seiner Auffassung nach aus dem bestehenden Trend eine akute Gefahr werden. „Damit ist gesagt, daß wir für die gebildete Klasse eine trübe Zukunft voraussehen, ja, wir halten die sich daraus entwickelnde soziale Frage für schlimmer als die für die gewöhnliche Arbeiterklasse. Das einfache Brot wird stets noch leichter zu erlangen sein, auch mit rein physischer Arbeitskraft, als das, was der Gebildete beanspruchen muß an geistiger Nahrung und Tätigkeit“ (1891, S. 393). CONRAD versucht zugleich, den volkswirtschaftlichen Nachweis zu führen, daß die bestehende Inflation des Angebots qualifizierter Kräfte nicht durch kurzfristige, wirtschaftliche Rezessionen bedingt ist. Auch bei einer wiedereinsetzenden Belebung der Investitionstätigkeit in Handel, Industrie und Dienstleistungssektor werden die Nachfragequoten langfristig stagnieren. Die fortschreitende Urbanisierung erlaubt nach CONRAD einen effektiveren und damit zunehmend geringeren Einsatz universitär ausgebildeter Personen (1884, S. 239; 1891, S. 393).

Das Überfüllungsproblem läßt sich für CONRAD weder durch bessere Berufsberatung noch durch einen *Numerus clausus* für einzelne Fächer lösen, sondern nur durch eine rigorose Begrenzung der Zugangsmöglichkeiten zu den höheren Schulen. Für die einmal Qualifizierten bestehen keine ihren Kenntnissen und Ansprüchen entsprechenden Ausweichmöglichkeiten in andere Bereiche. Dem Bildungsprotektionismus sind die imperialistischen Auswege des Marktprotektionismus verschlossen. Er muß seine Strategien allein nach innen ausrichten. CONRAD leitet aus dieser Situation das Mitspracherecht der Nationalökonomie auf die Schul- und Universitätspolitik ab. Die Ergebnisse bildungsökonomischer Analysen müssen die Zielsetzungen im Schulsystem bestimmen. Bildung wird als institutionell vermitteltes Sonderwissen von einem geisteswissenschaftlichen zu einem sozialen und wirtschaftlichen Problem, das nicht durch Pädagogen und Lehrer, sondern durch Wirtschafts- und Staatswissenschaftler zu lösen ist. In den öffentlichen Diskussionen verdrängen die Nationalökonomien die Philosophen, Historiker und Juristen. Für sie bietet sich die Gelegenheit, für ihre Fachwissenschaft ein Interpretationsmonopol für die moderne Industriegesellschaft zu beanspruchen (WEHLER 1972, S. 82). Die Schülerzahlen der höheren Schulen und die Abiturientenquoten widerlegen die schichtenspezifischen Begabungsideologien konservativer Schulpolitiker.

## *Zu 2: Einschränkung sozialer Aufstiegsprozesse*

HANS ROSENBERG hat die durch Wachstumsstörungen geprägte Periode von 1873 bis 1895 mit dem dafür in der englischen Wirtschaftsgeschichte geprägten Begriff *great depression* charakterisiert (1967, S. 25). Aber während der englische Terminus fast ausschließlich auf die ökonomischen Faktoren der Wirtschaftskrise Bezug nimmt, erweitert ihn ROSENBERG zu einem Epochenbegriff, der den sozialen, politischen und kulturellen Strukturwandel ebenso umfaßt wie die wirtschaftlichen Konjunkturtrends. ROSENBERG wertet die große Depression als „historisches Gesamtphänomen“ (1967, S. 57)<sup>4</sup>. Er analysiert weniger die Abflachung der Wachstumskurven als die Tendenzwende des politischen Handelns, die „zunehmende Anfälligkeit für irrationales und neurotisches Denken“, die Neuorientierung und „den Stimmungsumschwung“ des Bürgertums, den „Aufstieg des kollektivistischen Protektionismus“ und die „Diskreditierung des Liberalismus“ (1967, bes. S. 62–82; vgl. WINKLER 1972).

<sup>4</sup> Wegen dieser Erweiterung eignet sich der Begriff gegenüber der kritischen Einschätzung WEHLERS (1972, S. 43) für die Kennzeichnung des Strukturwandels im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts.

Qualifikationskrise und Schulreform sind nur auf dem Hintergrund dieser Entwicklung zu analysieren. Die Schulreform im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird bestimmt und legitimiert durch das Schreckgespenst einer Überproduktion akademischer Qualifikationen. Der Jargon der Überfüllungsideologie wird direkt den wirtschaftlichen Konjunkturdiagnosen der Zeit entnommen. Er findet seine prägnanteste und gefährlichste Formulierung in dem Schlagwort vom „Akademikerproletariat“. Dieser Terminus wird in der politischen Diskussion erstmals von BISMARCK in der Reichtagsdebatte von 1884 über die Verlängerung des Sozialistengesetzes benutzt (BISMARCK, 9. Mai 1884, S. 480). BISMARCK wendet ihn jedoch ausdrücklich nicht auf die deutschen, sondern auf die russischen Verhältnisse an, die nach BISMARCK von Gegnern der Sozialistengesetze als falsche Belege für ein Anwachsen des Anarchismus nach einer Ausschaltung politischer Oppositionsparteien angeführt wurden. Die „Erscheinungen in Deutschland und in Rußland sind himmelweit verschieden. Um die sozialistische Frage, um die Arbeiterfrage handelt es sich in Rußland gar nicht“. Die „Nihilisten bestehen aus ganz anderen Leuten als aus Arbeitern ... Die Nihilisten bestehen aus dem Abiturientenproletariat ..., aus dem Überschuß, welchen die gelehrte Bildung der Gymnasien dem bürgerlichen Leben zuführt, ohne daß dieses Verdauungskraft für diesen Überschuß hätte ... Es ist die Überproduktion an halbgebildeten Leuten, die in Rußland die nihilistische Wirkung hat“ (ebd.). AUGUST BEBEL erhofft sich in derselben Debatte von der zunehmenden „Überproduktion“ akademischer Qualifikationen und der darauf folgenden „Unzufriedenheit“ eine von den sozialen Verhältnissen erzwungene Aufhebung des Sozialistengesetzes und die Ablösung des bestehenden politischen Systems. Die mittleren gesellschaftlichen Schichten, der „frühere solide Handwerker, Bürger- und Bauernstand, welche die Hauptgrundlage des gegenwärtigen Staates bilden, [werden] durch unsere ökonomische Entwicklung zugrunde gerichtet ... Wir sehen, wie in diesen Schichten das Bestreben obwaltet, nicht mehr die Söhne dem Handwerk, dem väterlichen Gewerbe, zuzuführen, weil man sich sagt, dieser Kampf ist aussichtslos ... Dagegen senden sie ihre Söhne mehr und mehr in die höheren Bildungsanstalten aller Art, um sie für die sogenannten höheren Berufe ausbilden zu lassen. Dadurch entsteht nun weiter die Erscheinung, daß in demselben Maße wie unser ökonomischer Entwicklungsprozeß auf Verarmung der Massen hinarbeitet, zu gleicher Zeit Hand in Hand damit gehend, ein Gelehrtenproletariat in Deutschland in geradezu erschreckender Weise zunimmt“ (BEBEL, 12. Mai 1884, S. 543)<sup>5</sup>. In einem Vortrag über Akademiker und Sozialismus glaubt BEBEL 1906 – noch

5 Erhoffte der Sozialdemokrat BEBEL noch aus der vermeintlichen Proletarisierung akademischer Berufsgruppen revolutionäres Potential, befürchtet der sozialdemokratische Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, HEINZ KUHN, aus einem angenommenen „Akademikerüberschuß“ „Sozialkonflikte völlig neuer Art“ (Landesparteitag der SPD in Essen, Januar 1973, zit. nach Frankfurter Rundschau, 18.1.1973, S. 5): „Die Weckung der Bildungsverantwortung, für die wir seit den fünfziger Jahren nachdrücklich werben, darf nicht zur – ich möchte sagen – Akademisierung der Nation führen wollen. Sie bedeutet Chancengleichheit auf höherem Leistungsniveau. Demokratische Chancengleichheit verschärft den Leistungswettbewerb, steigert den Leistungsanspruch. OTTO BAUER, der Führer der österreichischen Sozialdemokratie ... hat um die Jahrhundertwende das Wort geprägt von den ‚kulturellen Hintersassen der Nation‘. Er hat die Mobilisierung der Begabtenreserven in den sozial benachteiligten Schichten gefordert. Sie sollten konsumierend und produzierend nach ihren Begabungen an die Kulturgüter herangeführt werden, durch Demokratisierung der Bildungschancen dazu befähigt und so die Vielfalt und der Reichtum der nationalen und europäischen Kultur vermehrt werden. Aber nirgendwo ist damit die Forderung verbunden worden, daß jeder mit einem akademischen Diplom ausgestattet werden sollte. Im Gegenteil: Auch der Arbeiter, Arbeiter bleibend, sollte in seiner beruflichen Leistung so qualifiziert, in seiner Allgemeinbildung so bereichert werden, daß er als selbstbewußter und selbstentscheidungsfähiger

stärker von der realen Basis der bürgerlichen Überfüllungsideologie überzeugt –, „daß man bereits innerhalb der Kreise der Studierenden von einem Proletariat, von einem wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Proletariat im wahrsten Sinne sprechen kann“ (zit. nach RIEMER 1932, S. 556). BEBEL fällt auf die Überfüllungsideologie seiner Zeit herein. Er erkennt nicht, daß das Schlagwort vom akademischen Proletariat die fast geniale, verbale Fassung einer bewußt eingesetzten Abwehrstrategie der herrschenden sozialen Schichten und politischen Gruppen gegenüber reformbereitem Bürgertum, aufstiegsmotiviertem Kleinbürgertum und politisch aktivem Proletariat beinhaltet. In der seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts entfachten Überfüllungsdiskussion dienen die Schlagworte vom „Bindestrichproletariat“ zur optimalen Legitimierung bestehender Herrschaftsstrukturen. Der Bevölkerungsmehrheit als Volksweisheit, „Schuster bleib bei deinem Leisten“, eingeprägt, sollen sie *Motivationssperren zum Qualifikationserwerb* in einem politischen System bilden, das formalrechtlich freien Zugang zu höheren Schulen und Universitäten gewähren muß. Das auf „Ruhe und Ordnung“ festgelegte Denken des unteren und mittleren Bürgertums wird durch die Androhung der Gefahr der Proletariermassen in Fabriken und Universitäten aufgerüttelt. Seine Angst, *ins Proletariat abzusinken*, soll ihr Pendant in der Furcht finden, *ins Proletariat aufzusteigen*.

### *Zu 3: Durchsetzung des „sozialen Klassenschulsystems“*

Die Schulpolitik des preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten VON GOSSLER steht während seiner gesamten Amtszeit (1879–1881 ist VON GOSSLER Unterstaatssekretär unter Kultusminister VON PUTTKAMER, von 1881 an bis 1891 ist er Kultusminister) unter der besonderen Zielsetzung einer rigorosen Einschränkung des Besuchs der höheren Schulen durch die Kinder der unteren und mittleren sozialen Schichten<sup>6</sup>. Die Legitimation der konservativen Bildungspolitik beziehen Kultusministerium und die „herrschenden Klassen“ aus dem Krisenvokabular ihrer Zeit. Aus dem „Elend der Überproduktion“ in der Wirtschaft wird das „Elend“ der behaupteten Überfüllung akademischer Berufsgruppen (WEHLER 1972, S. 121; VON GOSSLER, 6. März 1889, S. 842). Für VON GOSSLER ist eine der „wichtigsten, bedeutsamsten und verantwortlichsten [Fragen] für die Unterrichtsverwaltung“ und für

---

Bürger gleichwertig mitentscheiden kann. Heute scheint mir: Manche steuern bewußt, oder, wie ich meine, unbewußt, auf eine neue Klassengesellschaft hin: Was die Hände beschmutzt, wird von Gastarbeitern ausgeübt. Was die Deutschen beruflich ausüben, wird vollakademisiert. Sozialkonflikte völlig neuer Art könnten so entstehen, auch die Proletarisierung des Akademikerüberschusses gehört dazu: In Schweden, wo die grundsätzlich richtige Politik der Weckung der Bildungsverantwortung am ehesten begonnen hat, ist nach den jüngsten Meldungen jeder 5. Studienabsolvent arbeitslos.“ KÜHN übersieht – oder will übersehen – daß bei unverändertem Schul- und Berechtigungssystem und bestehender Sozial- und Berufsstruktur der Arbeiter zwar Arbeiter bleibt, aber nicht „selbstbewußter und selbstentscheidungsfähiger Bürger“ werden kann.

- 6 GOSSLER faßt 1889 vor dem preußischen Abgeordnetenhaus sein Programm mit den Thesen zusammen: „Die Herstellung eines richtigeren Verhältnisses der höheren Bildungsanstalten zur Einwohnerzahl, eine Minderung der Anstalten, eine Erschwerung von Neugründungen, eine Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer namentlich zuungunsten der lateintreibenden, insbesondere gymnasialen, höheren Anstalten“ (1889, S. 844). „Wir müssen uns darüber klar werden, daß die Entwicklung unseres Volkes, unserer Gebildeten nicht nach der rein akademischen Bildung zu befördern ist, sondern wir müssen uns immer gegenwärtig halten: Wie viel braucht ungefähr das preußische Volk für das akademische Studium, für die Füllung derjenigen Klassen, die ... man zu den sogenannten herrschenden Klassen rechnet?“ (ebd., S. 841)

die „gesamte staatliche Entwicklung“, „inwieweit eine Überproduktion Gebildeter stattfindet und inwieweit der Staat Maßregeln treffen kann, um die Gebildeten angemessen unterzubringen“ (VON GOSSLER, 17. März 1882, S. 930)<sup>7</sup>. Das Ministerium soll alle Anstrengungen darauf richten, „die Überproduktion an wissenschaftlich und akademisch Gebildeten hintan zu halten“ und erreichen, daß „die Zahl der höheren Unterrichtsanstalten allmählich abnimmt“ (VON GOSSLER, 4. März 1889, S. 764). „Es ist sehr leicht zu sagen: Jeder ist seines Glückes Schmied, jeder sehe, wo er bleibe“, aber wenn „die Zahl der akademisch Gebildeten unangemessen wächst, unter gleichzeitiger Verminderung der Möglichkeit, daß sie eine ihren Kräften, ihrer Vorbildung und den aufgewandten Mitteln entsprechende Stellung erhalten, [ist] dies nicht allein nationalökonomisch ein Unglück ..., sondern auch politisch“ eine Gefahr für den Staat und die Kirche; „ein Unglück ... für die wichtigsten politischen und sozialen Beziehungen“ (VON GOSSLER 1888, S. 251)<sup>8</sup>.

Die 44 Teilnehmer der Schulkonferenz von 1890 vertreten konsequent die von VON GOSSLER eingeleitete soziale Selektionspolitik. Der preußische Landtagsabgeordnete VON SCHENCKENDORFF läßt an den Motiven der Regierung zur Einberufung des Sachverständigenausschusses keine Zweifel. Es geht weder um philologische noch pädagogische Probleme, sondern um eine sozialpolitische Entscheidung: Die „Gymnasien zu entvölkern, und das Geistesproletariat, welches aus diesen Schulen herauswächst, zu vermindern“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 331). Die Gymnasien haben nach der Eröffnungsansprache WILHELMS II. das „Übermenschliche geleistet“ und „eine allzu starke Überproduktion der Gebildeten zuwege gebracht“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 70–76). Die den Lehrerkollegien vorgeworfene mangelnde Unterstützung bezieht sich weniger auf die politische Sozialisation der Gymnasiasten als auf die zu starke Expansion der Gymnasialschüler aus unteren sozialen Schichten. In den Gymnasiasten aus dem nichtakademischen oder materiell nicht abgesicherten Bürgertum (WILHELM II. spricht von den „sogenannten Hungerkandidaten“) vermuten Ministerium und Konferenzteil-

7 Die erste parlamentarische Diskussion der achtziger Jahre über die Überfüllung der Universitäten findet in den vorausgehenden Sitzungen zum Universitätshaushalt statt (34. Sitzung 14. März 1882, 35. Sitzung 15. März 1882). Der Abgeordnete WINDTHORST beklagt sich in der 34. Sitzung über die Verhältnisse der Privatdozenten an den preußischen Universitäten. Der Abgeordnete VIRCHOW bezieht in seiner Antwort auf WINDTHORST (35. Sitzung) die Überfüllungssituation mit ein. „Das einzige Verhältnis, welches nicht geringe Schwierigkeiten darbietet, beruht nach meiner Meinung darin, daß die Universitäten die doppelte Aufgabe, welche man ihnen im allgemeinen stellt, die Wissenschaft zu pflegen und zugleich Unterricht zu erteilen, nicht in dem Umfange befriedigen zu können, in denen sie sich mit einer gewissen Sicherheit bewegen können.“ VIRCHOW hält diese Situation 1882 noch für normal und notwendig. „Ja aber, meine Herren, wo in der Welt ist denn überhaupt eine derartige Einrichtung vorhanden? Wenn die jungen Juristen ihre Studien vollendet haben und sich in die Praxis hinausmachen, müssen sie doch auch warten, bis eine Vakanz da ist; man kann doch nicht neue Gerichte einrichten, bloß um die unbeschäftigten Assessoren anzustellen. So wird es, glaube ich, nie in der Welt möglich sein, so viel Ordinariate zu schaffen, um all' den Extraordinarien, welche Sehnsucht haben, Ordinarien zu werden, Stellen offen zu halten, und noch weniger ist das möglich, wenn allen Privatdozenten Stellen gegeben werden sollten.“

8 GOSSLER erklärt in der gleichen Rede: „Junge Leute, die mit Kenntnissen ausgestattet sind, welche sie unmittelbar für das praktische Leben verwenden können, die ... noch ihre gesunden Knochen haben, ihre gesunden Organe, ihre gesunden Glieder, finden unter Umständen leichter ein Unterkommen; aber ein junger Mensch, welcher 20 Jahre mindestens seines Lebens ein einer unmittelbaren praktischen Berufsart abgewandtes Studium betrieben hat, und der es als eine absolute Unmöglichkeit ansieht, seinen Kräften entsprechend ein Gewerbe zu ergreifen, wird naturgemäß ein Feind der bestehenden Verhältnisse“ (1888, S. 251).

nehmer die späteren Führer der Arbeitermassen. Das Überfüllungsproblem liegt für die Mehrheit der Teilnehmer in der „gesamten sozialen Entwicklung, welche die unteren Klassen ... reizt, sich einen besseren Platz in der Gesellschaft zu erobern“ (KROPATSCHECK in SCHULKONFERENZ 1890, S. 744). Die gleichen sozialen Gruppen, die über die Struktur des Schulsystems ihre Privilegien für sich und ihre Nachkommen absichern wollen, ereifern sich über die Qualifikationsansprüche aufstiegsorientierter Eltern oder Kinder, über „das Streben, irgendwo ein staatliches Unterkommen zu finden“ (ebd.). Der Mittelstand, „der viel zu sehr zum Studium und auch zu den subalternen Karrieren“ neigt, soll „wieder zur praktischen Arbeit“ gezwungen werden (HOLZMÜLLER in SCHULKONFERENZ 1890, S. 692, S. 755). VON GOSSLER beklagt sich vor dem preußischen Abgeordnetenhaus darüber, daß die unzähligen Schulreformvorschläge, mit denen sein Ministerium konfrontiert werde, von „sehr eng begrenzte[r] Erfahrung und ein[em] sehr stark ausgeprägte[n] Subjektivismus“ bestimmt würden (VON GOSSLER, 6. März 1889, S. 838). Aber er lastet – wie die Teilnehmer der Konferenz von 1890 – den „falsch verstandenen Bildungstrieb der Eltern“ nur den sozialen Schichten an, die für ihre Kinder Schulqualifikationen zum sozialen Aufstieg, nicht aber zur Absicherung bestehender Privilegien beanspruchen: den „kleineren Grundbesitzern, Subaltern- und Unterbeamten, kleinen Gewerbetreibenden und Handwerkern“, die nicht „den Mut oder nicht die Einsicht“ haben, „ihre Kinder dem Stande wieder zuzuführen, aus dem sie hervorgegangen sind“. In „Folge der Erschütterung auf wirtschaftlichem Gebiete [werden] eine Menge Elemente den Gymnasiallehranstalten zugeführt ..., die früher sicherlich bei Handel, Gewerbe und Industrie ihr Unterkommen gesucht und gefunden hätten, jetzt aber einer Gelehrtenbildung und namentlich dem Beamtentum zustreben“ (VON GOSSLER, 17. März 1882, S. 930f.). Die Bildungschancen der Mehrheit sollen durch die „Bedürfnisse und Lebensverhältnisse“ der durch Schulqualifikation privilegierten Gruppen begrenzt werden (vgl. SCHENCKENDORFF in SCHULKONFERENZ 1890, S. 331).

Die Bedeutung der Schulkonferenz von 1890 liegt nicht in der strategischen Auseinandersetzung über den Wert der alten Sprachen, die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums und die Stellung der Realgymnasien, sondern in der Koalition aller vertretenen Richtungen gegen die Bildungschancen der Bevölkerungsmehrheit insgesamt und gegen die größere Zahl der bisherigen Schüler der höheren Schulen – die Frühabgänger – im besonderen. Legitimiert und rationalisiert durch die Überfüllungsdiskussion, steigert sich die bisher latente Diskriminierung der Frühabgänger zur Verdrängung aus den höheren Schulen, vollzieht sich damit der endgültige Funktionswandel der neunjährigen Vollanstalten, besonders der Gymnasien, zu grundständigen Eliteschulen (vgl. BUECK 1884; THIEL in SCHULKONFERENZ 1890, S. 114; ALBRECHT in SCHULKONFERENZ 1890, S. 734; bes. PAEHLER in SCHULKONFERENZ 1890, S. 412, S. 486)<sup>9</sup>.

9 Im Einleitungsreferat zur 2. Sitzung der Generalversammlung des Vereins für Sozialpolitik von 1884 faßt der Generalsekretär des Vereins, BUECK, die Argumentation der Schulpolitiker prägnant zusammen: „Die Bildung aller derjenigen Leute, die aus den unteren und den mittleren Klassen dieser Anstalten [der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen] abgehen, ist ... ebensowenig wert, wie ein ... Gebäude, welches zwar die Ringmauern hat, aber ein Dach niemals erhält.“ „Dieser Institution verdanken wir ... die große Masse von Halbwissenden, von Halbgebildeten, die sich für die Arbeit zu gut halten, die also dem niederen Kaufmannsstande, dem Subalternbeamtenstande zuströmen, ... in den seltensten Fällen aber eine befriedigende Existenz erreichen, sondern diejenigen Kreise vermehren, die heute den Staat und die Gesellschaft durch ihre Unzufriedenheit bedrohen.“ Man kann den sozialen Selektionsprozeß der höheren Schulen nicht besser charakterisieren als durch einen Bericht während der Konferenz von 1890, in dem ein

Das durch Besitz oder Bildung privilegierte Bürgertum erkennt aber zugleich, daß sich die eigenen Privilegien nur erhalten lassen, wenn Selbstrekrutierung und Lebensqualität verschleiert werden. Entschiedenes Engagement für die spezifischen Interessen des Mittelstands und der Unterschicht überlagern die Abwehrstrategien gegen ihre soziale und politische Gleichberechtigung. „Wenn wir die Meinung im Volke erwecken, daß die altklassische Bildung ... die vorzüglichste ist, so werden wir nicht erreichen, was wir erreichen wollen: eine Entlastung der Gymnasien; denn ein jeder wird dahin streben, seinen Kindern die weitgehendste, beste Bildung angedeihen zu lassen“ (KASELOWSKY in SCHULKONFERENZ 1890, S. 756)<sup>10</sup>. Das „Volk“ – bei SPRANGER wenige Jahrzehnte später die „Volkskultur“ – wird mystifiziert, um den realen Abstand zwischen Elite und Masse zu überdecken. Die Althilologen begreifen, daß ihre offene Verachtung des banausischen Gewerbes Aufstiegswünsche stimuliert und ihre Elitestellung gefährdet. Die faktische Selbstverleugnung erreicht ihren Höhepunkt in dem Vorschlag eines Gymnasiallehrers, auch einige Akademikerkinder auf Volks- und Mittelschulen zu schicken und ein Handwerk erlernen zu lassen, um die Anerkennung der körperlichen Arbeit durch die geistige Elite zu demonstrieren.

Die konsequente Realisierung eines sozialen Klassenschulsystems dürfte nur drei allgemeinbildende Schultypen bestehen lassen: niedere, mittlere und höhere Schulen (nicht aber verschiedene Typen auf einer Ebene: z.B. Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, vgl. dazu SCHULZE in SCHULKONFERENZ 1890, S. 777 f.). Dies aber hätte

Gymnasialdirektor die Aufnahmemodalitäten seiner Anstalt schildert: „Ich habe es in den letzten Jahren erreicht, daß die Schülerkategorien, die in das Gymnasium eingetreten sind, sich wesentlich verändert haben. Früher nahm ich bei der Anmeldung alles, was kam, zur Prüfung an. Da ich an einer städtischen Anstalt wirkte und das Kuratorium sagte: ‚Wir müssen Schüler haben, das Schulgeld muß herausgebracht werden‘, so blieb mir nicht viel anderes übrig ... Als mir dann aber die Folgen davon klar wurden, daß Kinder aus den untersten Beamtenkategorien und den Handwerkerkreisen sich in das Gymnasium eindrängten, änderte ich meine Praxis. Ich sagte mir: Du mußt ein Halt gebieten ... Kommt nun ein biederer Handwerksmann oder vielmehr die Frau desselben ..., dann frage ich: Was ist Ihr Mann? Die Frau antwortet: Schuhmachermeister! Ich entgegne ihr: Weshalb bringen Sie mir Ihren Sohn? Die Frau antwortet: Mein Mann hat ein so abscheuliches Geschäft, ... der Junge soll etwas Besseres werden. Nun sehe ich mir die Zeugnisse an. Finde ich, daß er das Prädikat ‚sehr gut‘ oder ‚gut‘ in allen Fächern hat, so lasse ich mit mir reden. Wenn dies nicht der Fall ist ..., so sage ich der Mutter: ‚Das geht nicht, Du schadest Deinem Kinde ...‘. Es ist besser, das Kind geht einfach weiter auf die Elementarschule“. Der Gymnasialdirektor beendet die Demonstration der sozialen Auslese seiner Schüler mit einer an sich selbst gerichteten Mahnung, die die Zielsetzung der gesamten Schulkonferenz enthält: Dem „möchte ich entgegentreten, daß fort und fort Handwerker und Unterbeamte aus törichter Eitelkeit ihre Kinder in die ‚vornehmen‘ Schulen bringen ...“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 412, 486).

- 10 Der Gymnasiallehrer KROPATSCHECK, Mitglied des Reichstages und des Hauses der Abgeordneten, erklärt auf der Schulkonferenz von 1890: „Wir werden außerstande sein, diese zuströmende Fülle ungeeigneter Elemente von der Schule fernzuhalten, wenn nicht unsere ganzen sozialen Verhältnisse sich ändern. Solange wir z.B. einen Handwerkerstand haben, der für die große Menge derjenigen, die eigentlich Handwerker werden sollten, keinen genügenden Reiz mehr bietet, ... werden wir es auch erleben, daß Elemente, welche vielmehr zu diesem Berufe sich wenden sollten, auf den höheren Schulen versuchen werden, etwas zu erreichen oder zu ersitzen, wozu sie von vornherein gar nicht bestimmt gewesen sind“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 744). H.-J. HEYDORN kommt in seinem Aufsatz „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts“, Berlin 4. bis 17. Dezember 1890 (H.-J. HEYDORN/G. KONEFFKE 1973, S. 179–215) aus einer ungenauen Kenntnis des Strukturwandels des Schulwesens heraus zu einer falschen Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten des humanistischen Gymnasiums. Im Gegensatz zur HEYDORN/KONEFFKESchen Interpretation wird das humanistische Gymnasium *nicht* verdrängt, sondern gerade zur Eliteschule der höheren akademischen Schichten *aufgewertet*.



für die akademisch vorgebildeten Beamtengruppen und Freiberufe schwerwiegende Nachteile: (1) Die Altphilologen müßten bei einem Einheitsgymnasium auf die Vorrangstellung ihrer Fächer verzichten, Realgymnasium- und Oberrealschullehrer und ein großer Teil künftiger Lehrer, Lehramtskandidaten aller Fächer auf Avancement in Oberlehrerstellen. Eine Reduzierung der bestehenden Oberstufen und damit höheren Besoldungsgruppen wäre unvermeidlich. (2) Die Kinder der Akademiker müßten in einem Schulkomplex mit Kindern der unteren Beamtenkategorien und des gewerblichen Bürgertums um die Qualifikation für die limitierten sozialen Positionen konkurrieren.

Um die reale Privilegierung durch Gymnasialberechtigungen fortzusetzen, die Berufswahlperspektiven für Kinder nichtgymnasialorientierter Eltern zu begrenzen, das bestehende Stellenangebot für akademische Lehrergruppen zu erhalten und die Altsprachendominanz des Gymnasiallehrplans und damit die Funktion der Philologie für die Sozialisation der höheren Beamten zu garantieren, stimmen die Gymnasialvertreter auf der Schulkonferenz von 1900 der formalrechtlichen vollen Gleichberechtigung aller neunjährigen höheren Lehranstalten zu. Die unangetastete Berechtigungsfunktion der alten Sprachen betont die besondere Funktion des Gymnasiums als Bildungsanstalt für die traditionellen akademischen Berufskarrieren. Auf der Schulkonferenz von 1890 stimmten zunächst Gymnasialvertreter und Oberrealschulrepräsentanten gegen die Realgymnasien. Die Oberrealschulen wurden 1890 bevorzugt, weil man sich durch die Bedrohung der Existenzfähigkeit der Realgymnasien eine Einwirkung auf die städtische Schulpolitik erhoffte. Die Stadtverwaltungen sollten gezwungen werden, ihre Schulpolitik dem allgemeinen, konservativen Trend anzupassen. Die hauptsächlich von ihnen getragenen Realgymnasien wurden von Regierung und Konferenzteilnehmern bewußt als Druckmittel eingesetzt. Ihre reale Auflösung stand – nach heutiger Einschätzung der Realschulentwicklung – niemals zur Diskussion. Das Kultusministerium gesteht Realgymnasien und Oberrealschulen die volle Anerkennung zu, um die Gymnasien damit erst zu den eigentlichen Eliteschulen des akademischen Bürgertums zu erheben (zu „Kadettenhäusern der Universitäten“, vgl. UHLIG in SCHULKONFERENZ 1890, S. 90), und das einmal befürchtete „Übel der Überfüllung der gelehrten Berufsarten“, d. h. der Berufsgruppen mit Gymnasialqualifikation, für immer auszuschalten. Nur der Abiturient eines Gymnasiums kann sich ohne weitere Zusatzprüfungen für alle Fächer immatrikulieren. Der Mehrheit nicht akademisch vorgebildeter Eltern wird dieser reale, qualitative Unterschied zu den formal gleichberechtigten zwei anderen Typen kaum bewußt (vgl. HAUCK in SCHULKONFERENZ 1900, S. 11–13; HARNACK in SCHULKONFERENZ 1900, S. 17; ARENDT, 6. März 1889, S. 835f.)<sup>11</sup>.

11 HAUCK trifft 1900 die korrekte Einschätzung der Gleichstellung der höheren Schulen: „Im großen und ganzen werden die Verhältnisse bleiben, wie sie seither waren; es wird sich von selbst verstehen, daß, wer Philologie studieren will, nach wie vor das Gymnasium besucht“ (SCHULKONFERENZ 1900, S. 11). – HARNACK erklärt auf der gleichen Konferenz: „Aber bei den drei großen Anstalten ist ja immer ein Doppeltes ins Auge zu fassen, was für sie charakteristisch ist: Erstens die besonderen Fach- und Spezialkenntnisse, ... und zweitens die Art der allgemeinen Bildung. Ihre Höhe ist gleich, aber die Art ist doch unzweifelhaft verschieden. Nun kann ich wohl einem Juristen in einem Zwischenexamen nachträglich die Spezialkenntnisse, die nötig sind, durch ein ein- oder zweijähriges Studium des Griechischen und Lateinischen vermitteln ..., aber die eigentümliche Art von langsam und stetig angeeigneter humanistischer Bildung kann ich ihm nachträglich durch schnelle lateinische und griechische Kurse unmöglich geben. Jene humanistische Bildung muß ich aber, soweit meine Kenntnisse in diesen Dingen reichen, für die zweckmäßigste halten, wo es sich um Einwirken auf Personen und auf politische Verhältnisse im weitesten Sinne des Wortes handelt; ja ich glaube, sie ist durch nichts anderes zu ersetzen“

Die Gleichstellung der Typen entspricht einer sozialen Steuerung, die BURTON R. CLARK in seinem Aufsatz (1960) als „*the Cooling-Out-Function in Higher Education*“ umschreibt (vgl. CLARK 1974). Die Realität begrenzter Möglichkeiten für Universitätsqualifikationen erzwingt zur Absicherung der privilegierten Berufsgruppen eine Veränderung der Schulwahl- und Berufswahlperspektive der aufstiegsmotivierten Bevölkerungsgruppen. Innerhalb des höheren Bildungswesens werden Typen institutionalisiert – in den USA: Junior Colleges –, die unter dem Anschein der gleichen Möglichkeiten wie die traditionellen Typen nur begrenzte Studien- und Berufswahlmöglichkeiten – vornehmlich außerhalb der Berufsfelder der privilegierten Gruppen – eröffnen. Unterschiedliche Curricula und Zeitdauer der Nebentypen, zuerst durchgesetzt, um die Typen mit Vollberechtigungen von Absolventen aus niederen sozialen Schichten zu entlasten, dienen dann der Legitimation der in den Nebentypen bestehenden Begrenzungen und Vorgaben der Berufswahl und fördern eine Objektivierung der scheinbaren Ausleseprozesse im Gesamtsystem. Nach CLARK ist es entscheidend, daß das Degagement der aufstiegsorientierten Eltern und ihrer Kinder verschleiert wird, daß formal gleiche Möglichkeiten angeboten werden, die real schrittweise reduziert werden.

Das abgestufte Typensystem scheint zudem den differenzierten Qualifikationsansprüchen der Gesellschaft zu entsprechen. *Seine scheinbare Zweckrationalität täuscht eine Funktionalität der Teilsysteme vor.* Prüfungs- und Berechtigungswesen werden zu einem Instrument der bürgerlichen Gesellschaft, das den Privilegierten jenes Privileg verschafft, nicht als sozial privilegiert, sondern als besonders begabt und leistungsfähig zu erscheinen (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 228). Die dem Bildungswesen zugeschriebenen Selektionsfunktionen überzeugen die Unterprivilegierten um so leichter davon, daß ihre Berufsmöglichkeiten auf ihren Mangel an Fähigkeiten oder Leistungen beruhen, je weniger sie diesen Prozeß auf Grund ihrer begrenzten Reflexionsfähigkeit durchschauen können.

Die Typendifferenzierung ermöglicht die Durchsetzung von Leistungskriterien ohne Einbezug der höheren sozialen Schichten. Entsprechend der sinkenden Bedeutung eines Typs für deren Reproduktion (besonders der akademischen Berufsgruppen) werden die sozialen Auslesemechanismen durch schulinterne Leistungskriterien ersetzt (im Prinzip: soziale Auslese vor Eintritt ins Gymnasien, Förderung im Gymnasium; Leistungswettbewerb in der Realschule). Die Überfüllungsdiskussion im 19. Jahrhundert führt nicht zu einer Auseinandersetzung über die Verschärfung der schulischen Selektionsprozesse in

---

(SCHULKONFERENZ 1900, S. 17). – Nach MEYERS KONVERSATIONSLEXIKON VON 1887 wird der Begriff „Handelskrise“ als Bezeichnung der wirtschaftlichen Depression falsch angewendet. „Unter Krisis versteht man in der Medizin nur ein gewisses Stadium der Krankheit, und zwar im Sinn der alten Ärzte, solche Wendungen derselben, welche durch wirkliche Abscheidung krankhafter Stoffe und deren Entfernung aus dem Körper herbeigeführt werden.“ Im Sinn der neueren Medizin „Entscheidungen, welche eine rasche Besserung mit sich bringen“. Als Charakterisierung der Schulreform in der Depressionszeit hat der Begriff nach dieser Definition dagegen seine volle Berechtigung: Im Sinne der alten Medizin wird durch die wirkliche Abscheidung der für die akademischen Berufsgruppen krankhaften Stoffe, der Frühabgänger, eine Wendung des bisherigen Schulwesens angestrebt, der nach der Begriffsinterpretation der neuen Medizin zu einer raschen Besserung der Selbstrekrutierung und sozialen Absicherung führen soll. Der angestrebte Zustand einer „vollkommenen Gesundheit“ wäre nach der Zielsetzung der von der Schulreform profitierenden sozialen Gruppen derjenige, in welchem Gymnasialbesuch und Abiturqualifikation mit Studienwunsch und Stellenangebot „sich vollkommenes Gleichgewicht“ hielten.

den qualifikationsvermittelnden Typen, besonders im Gymnasium, sondern im Gegenteil zur Entwicklung von Strategien, die Leistungsselektion aufheben und durch soziale Selektion ersetzen. Die Ausleseprozesse werden aus den Schultypen mit Berechtigungen ausgelagert und durch eine scheinbar freiwillige Selbsteliminierung der Schülermehrheit ersetzt: Nicht die Leistung der Schüler innerhalb eines Schultyps entscheidet über die möglichen Berufschancen, sondern die Information und Motivation der Eltern bei der Schultypenwahl.

Bereits in der Zirkularverfügung von 1882, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen, werden wie in der Eröffnungsrede des Kaisers vor der Schulkonferenz von 1890 Überfüllungsproblematik und Überbürdungsklagen nebeneinander abgehandelt. Obwohl der Minister 1882 den Andrang zu den höheren Schulen beklagt, sollen die neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen vor allem den Leistungsdruck der Gymnasien mildern. Die „Individualität“ des Schülers, der sozial berechnete Anspruch seiner Eltern, soll seine Bildungsmöglichkeit bestimmen und die „wohlwollende Ermunterung des ... noch nicht ausreichend erfolgreichen Fleißes“ gewährleisten (*Circular-Verfügung*, S. 240)<sup>12</sup>. Nach VON GOSSLER muß „jeder junge Mensch mit mittelguter Begabung, mit einem einfachen mittelguten Fleiß ... das Ziel des Gymnasiums erreichen“ (VON GOSSLER, 6. März 1889, S. 843). Die von ihm vor dem Abgeordnetenhaus 1889 gestellte Frage „Wie wir unsere Schulen entlasten und die ungeeigneten Elemente von uns fernhalten könnten?“ bezieht sich nicht auf die leistungsschwachen Schüler der höheren sozialen Schichten, sondern auf die leistungsstarken Schüler der unteren sozialen Schichten.

Die Argumente, die die Gymnasialpädagogen SCHRADER und UHLIG auf der Konferenz von 1890 gegen eine einheitliche höhere Schule vortragen, stützen sich vornehmlich auf die Ablehnung schulischer Leistungsselektion (vgl. SCHULKONFERENZ 1890, S. 78f., S. 727f.). Nach UHLIG entscheiden über den Lernerfolg der Schüler nicht die Lehrer mit ihrem Urteil über Lernmöglichkeiten und -geschwindigkeiten der Schüler, sondern die Eltern mit ihrer dem Schulbesuch vorausgehenden Entscheidung über den anzustrebenden Abschlußlevel ihrer Kinder (SCHULKONFERENZ 1890, S. 78f.). Die Schule soll nach der Zirkularverfügung von 1882 „über die ihr angemessene Dimension“ nicht hinausgehen. Die Lehrer besitzen nach UHLIG weder die fachliche Kompetenz noch die soziale Berechtigung, das Elternrecht zu begrenzen. „Je länger man pädagogische Erfahrungen macht, desto mehr Fälle erlebt man, wo man einen in unteren Klassen recht schwerfälligen oder zerfahrenen, zum Studium scheinbar ganz unbefähigten Jungen sich in den obersten Klassen trefflich entwickeln sieht“, umgekehrt wo „ein in den unteren Klassen sehr intelligent erscheinender Knabe später sich als wenig begabt zum Studium entwickelt“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 79)<sup>13</sup>. Durch Typengliederung mit unterschiedlichen

12 Auf dem Höhepunkt der Überfüllungsdiskussion beklagt VIRCHOW vor dem Preußischen Abgeordnetenhaus (1889, S. 849f.) das „Joch der uniformierten Schule“, die tägliche „Qual“ mit den „Kindern, wenn sie von dem Gymnasium nach Hause kommen. Es ist unglaublich, was man da für Anforderungen an sie macht“. Auf der Schulkonferenz 1890 erklärt VIRCHOW: „es ist die Aufgabe der Schule, nicht Zeugnisse, sondern fähige Menschen zu produzieren“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 119).

13 In den Veröffentlichungen der Vereinigungen der Freunde des humanistischen Gymnasiums warnt ein Gymnasialdirektor 1916 vor einer Unterschätzung der sozialen Herkunft (GRUNWALD 1916, S. 155f.): „Familienüberlieferung, geistige Inzucht, ... haben in Pfarrers-, Offiziers-, Juristen-, Adelskreisen ganze Generationen tüchtiger Männer hervorgebracht ... Es kann einer Familie nicht gleichgültig sein, wenn ein Glied so aus der Art schlägt, daß es die soziale

Berechtigungen werden nach SCHRADER „die höheren Berufsarten vor ... [sozial] minder berufenen ... Anwärtern geschützt“, können schulische Anforderungen an die Kinder aus den höheren sozialen Schichten erleichtert werden und das „Gepräge äußerer Abrichtung“ verlieren (SCHULKONFERENZ 1890, S. 728). Durch die Organisationsstruktur des Schulwesens soll erreicht werden, daß einerseits nur „entschiedene Talente“ ins akademische Bürgertum aufsteigen können, daß andererseits schichtenspezifische Förderung der Schüler aus den höheren sozialen Schichten sozialen Abstieg und gegenseitige Konkurrenz verhindert. Begabungsunterschiede, Leistungserfolg und innerschulische Selektion werden zur Legitimation der schichtenspezifischen Differenzierung des Schulwesens erst herangezogen, nachdem die Chancen der Kinder nichtakademischer Schichten in den bevorrechtigten Typen eines sich stabilisierenden sozialen Klassenschulsystems durch außerschulische Prozesse (die Selektion erfolgt außerhalb, nicht innerhalb der Schultypen) so beschränkt sind, daß man die Statusabsicherung für die Kinder einer Bevölkerungsminderheit pädagogische Selektion nennen kann. Die mit dem einzelnen Schultyp verbundenen Prüfungs- und Ausleseprozesse verdecken dann – durch die minimale Quote der Durchgefallenen – die Zahl der Schüler, die durch die Struktur des Schulsystems an den Prüfungen gar nicht teilnehmen können (BOURDIEU/PASSERON 1971, bes. Kap. 3).

In seinem Aufsatz von 1906 wird die soziale Funktion der Bildung für CONRAD zum entscheidenden Kriterium der sich verschärfenden Klassengegensätze. Er führte damit ungewollt den Nachweis, daß die von ihm geforderte und beeinflusste konservative Schulreform nicht Konsequenz funktionaler Anforderungen und wirtschaftlicher Bedingungen der Gesellschaft war, sondern Ergebnis sozialprotektionistischer Ständepolitik akademischer Berufsgruppen, für die die Nationalökonomie nur die Legitimation lieferte. Die von ihm in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten zur Abwehr der Überfüllung vorgeschlagenen Maßnahmen erscheinen CONRAD nur noch als „Palliativmittel, welche keine gründliche Abhilfe“ gewähren. „Der tiefer liegende Schaden ... liegt in den mittelalterlichen Reminiszenzen der Klassengegensätze, dem Bildungshochmut unserer besseren Gesellschaftsschichten, dem Mangel an Verständnis für die Bedeutung unseres Erwerbsstandes und seiner hohen geistigen Leistungen, die unsere Akademiker ebenso wenig zu beurteilen und zu würdigen wissen wie unsere Arbeiter“ (1906, S. 492). Während CONRAD am Ende des 19. Jahrhunderts den spezifisch deutschen Verhältnissen für die Überfüllungsproblematik nur eine „untergeordnete Rolle“ zuschrieb und für alle westeuropäischen Länder gemeinsame Ursachen zusammenstellte, hebt er 1906 gerade die deutschen Verhältnisse von den anderen Ländern ab (1891, S. 392). „In keinem Lande tritt der Bildungsdünkel so kraß hervor und ist so verbreitet, wie bei uns. Das ist ganz begreiflich, weil der Grad der Bildung die Menschen in ganz scharf abgegrenzte Kasten einreihet, aus der sich emporzuarbeiten kaum möglich ist und nur ganz wenigen hervorragenden Personen gelingt“ (1906, S. 484). Ein herausragender Grund für

---

Stufenleiter tief hinabsteigt; sie sucht zu retten, was zu retten ist und sagt sich wohl, daß die Überragenden dünn gesät sind und auch ein mäßiges Ingenium selbst in den führenden Ständen immer noch ein brauchbarer Arbeiter sein kann.“ Der Empfehlung eines Kollegen an eine Arztfrau, ihren in der Schule versagenden Sohn Handwerker werden zu lassen, antwortet nach der Meinung des eben zitierten Gymnasialdirektors die Mutter mit Recht: „Herr Direktor, mein Mann ist Arzt; ich habe drei Brüder: einer ist Amtsrichter, der zweite Offizier, der dritte Privatdozent. Können Sie sich in der Umgebung wirklich einen Handwerker vorstellen?“

CONRAD für den Zudrang zu den höheren Schulen liegt jetzt in den „beklagenswerten Klassengegensätzen“, die nach seiner Meinung in Deutschland schärfer hervortreten als in irgendeinem anderen Industriestaat. CONRAD erkennt am Beginn des 20. Jahrhunderts, daß die sozialen Gegensätze dadurch verschärft und extrem befestigt werden, „daß sie bereits auf das Schulzeugnis, also in frühester Jugend begründet sind“, daß sie „nicht auf dem Nachweis der erlangten Leistungsfähigkeit beruhen, sondern darauf, welcher Lehrgang durchgemacht und auf welcher Schulbank er zurückgelegt“ wird (1906, S. 484). Der durch die Schulorganisation begründete Klassengegensatz wird nach CONRAD durch die rigorose Abtrennung von höheren und subalternen Beamten, Angestellten und Arbeitern, „von akademisch Gebildeten, dem mit dem Zeugnis des Einjährigen Ausgerüsteten und denen, welche nur die Bildung der Bürger- oder wieder nur der Volksschule erlangt haben“ entscheidend gefestigt. CONRAD übersieht aber, daß nicht das Gymnasium mit „Gesamtschulfunktion“, sondern das Gymnasium in seiner reformierten Struktur als Privilegiertenschule die soziale Funktion der Bildung durch den im Schulwesen institutionalisierten Gegensatz zwischen Gebildeten und Ungebildeten, zwischen Berechtigten und Nichtberechtigten verändert. CONRAD stellt in seiner Analyse von 1906 alle von ihm zur Begründung einer konservativen Schulpolitik seit 1884 angeführten Faktoren in Frage<sup>14</sup>. Er begnügt sich mit der Aufforderung an die Regierung, mehr Bildung und mehr Lebenschancen für die Bevölkerungsmehrheit zu ermöglichen, Klassengegensätze zu mildern, soziale Mobilität zu erleichtern. Er erkennt nicht, daß die von ihm kritisierten Mißstände nur gelöst werden können, wenn die konservative Schulpolitik durch eine demokratische ersetzt wird<sup>15</sup>.

14 H. RIESE unterscheidet in einem Aufsatz zur Bildungsplanung (1968, S. 276f.) zwischen Limitationalität und Substituierbarkeit. Limitationalität im Berechtigungswesen bedeutet, daß Schul- und Hochschulqualifikationen nur für spezifische Berufsbereiche verwendbar sind. Substituierbarkeit ermöglicht die Verwertung der Qualifikationen für breite Tätigkeitsfelder. Limitationalität schließt eine niedrige Angebotselastizität der Berufsqualifikation ein, d.h. geringe Reaktionsmöglichkeiten des Angebotes auf Nachfrageänderungen nach Berufsqualifikationen. Substituierbarkeit erlaubt dagegen eine reibungslose Anpassung des Angebots an Bedarfsschwankungen für einzelne Qualifikationen. Bereits HARNACK weist auf der Schulkonferenz von 1900 (SCHULKONFERENZ 1900, S. 15) auf den „strengen Kastengeist der Fächer“ hin. Das Studium ist auf einen bestimmten Einzelberuf bezogen. Schul- und Hochschulexamen berechtigen für spezifische eng limitierte Ausbildungswege und Berufsbereiche. Die Laufbahnregelungen und Aufstiegsmöglichkeiten sind eng mit den spezifischen Schulabschlüssen gekoppelt. Die geisteswissenschaftlichen Fächer sind in Deutschland – im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern, wo eine humanistische Bildung Berufsmöglichkeiten in allen Tätigkeitsbereichen eröffnet (besonders in Wirtschaft und Industrie) – in ihrer Qualifikationsbreite besonders stark begrenzt. (Denn „Juristen und Architekten finden leicht ein Unterkommen in der Selbstverwaltung; welche Stadt aber erwählt einen Philologen zum Bürgermeister!“ In: GOTHISCHE ZEITUNG, 2. Mai 1893.)

15 Eine erste kritische Diskussion der hier und im folgenden Aufsatz vorgetragenen Thesen durch P. LUNDGREEN findet sich im 13. Beiheft (1977) dieser Zeitschrift, S. 316f.

## Quellen und Literatur

- ARENDT: Rede. 28. Sitzung Haus der Abgeordneten, 6. März 1889. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Preußischen Hauses der Abgeordneten. Berlin 1889, S. 835f.
- BEBEL, A.: Rede vor dem Reichstag 12. Mai 1884. 3. Beratung des Gesetzentwurfes betreffend die Gültigkeitsdauer des Gesetzes vom 21. 10. 1878 gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstages. V. Legislaturperiode, IV. Session, 1884, 1. Band, 1. Sitzung, 6. März 1884 – 25. Sitzung, 12. Mai 1884, S. 543.
- BISMARCK, O. v.: Rede vor dem Reichstag 9. Mai 1884, 2. Beratung des Gesetzentwurfes betreffend die Gültigkeitsdauer des Gesetzes vom 21. 10. 1878 gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstages. V. Legislaturperiode, IV. Session 1884, 1. Band, 1. Sitzung, 6. März 1884 – 25. Sitzung, 12. Mai 1884, 23. Sitzung, S. 480.
- BORN, K. E.: Der soziale und wirtschaftliche Strukturwandel Deutschlands am Ende des 19. Jahrhunderts. Wiederabgedruckt in: WEHLER, H.-U. (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln/Berlin 1966, S. 271–284.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BUECK: Über die Einwirkung der Organisation unserer höheren und mittleren Schulen auf das soziale Leben und die Erwerbstätigkeit der Nation. In: Verhandlungen der am 6. und 7. Oktober 1884 in Frankfurt am Main abgehaltenen Generalversammlung des Vereins für Sozialpolitik, 2. Sitzung. In: Schriften des Vereins für Sozialpolitik 28 (1884), S. 78–92.
- CENTRAL-ORGAN für die Interessen des Realschulwesens 16 (1888).
- Cirkular-Verfügung, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen, Berlin 31. März 1882. In: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1882), S. 234–243.
- CLARK, B. R.: The „Cooling-out“-function in higher education. In: American Journal of Sociology 65 (1960); übersetzt in: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim 1974, S. 379–391.
- CONRAD, J.: Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre. Statistische Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung Preußens. Jena 1884.
- CONRAD, J.: Die Frequenzverhältnisse der Universitäten der hauptsächlichen Kulturländer auf dem Europäischen Kontinent. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 3. Folge, I (1891), S. 376–394.
- CONRAD, J.: Einige Ergebnisse der deutschen Universitätsstatistik. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 3. Folge, XXXII (1906), S. 433–492.
- GNEIST, R. V.: Der Rechtsstaat und die Verwaltungsgerichte. Nachdruck Darmstadt 1958.
- GOSSLER, VON: Rede, 36. Sitzung Haus der Abgeordneten, 17. März 1882. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Preußischen Hauses der Abgeordneten. Berlin 1882, S. 930; Rede, 26. Sitzung Haus der Abgeordneten, 4. März 1889. In: Ebd., Berlin 1889, S. 764; Rede, 28. Sitzung Haus der Abgeordneten, 6. März 1889. In: Ebd., Berlin 1889, S. 844; Rede, 33. Sitzung Haus der Abgeordneten, 1888. In: Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens 16 (1888), S. 246–252.
- HOFFMANN, W. G.: Das Wachstum der deutschen Wirtschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Berlin 1965.
- KEHR, E.: Das soziale System der Reaktion in Preußen unter dem Ministerium PUTTKAMER. Wiederabgedruckt in: KEHR, E.: Der Primat der Innenpolitik. Hrsg. v. H.-U. WEHLER. Berlin 1970, S. 64–86.
- KOHN, M. L.: Soziale Klasse und Erziehungswerte der Eltern. In: HARTFIEL, G./HOLM, K. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973, S. 210–232.
- LEXIS, W.: Denkschrift über die den Bedarf Preußens entsprechende Normalzahl der Studierenden der verschiedenen Fakultäten, 2. Bearbeitung 1891, als Manuskript gedruckt.
- LEXIS, W.: Überproduktion. In: Handwörterbuch der Staatswissenschaften, 6. Bd., Jena 1894, S. 295–301.
- MEYERS KONVERSATIONSLEXIKON. 17. Bd., Leipzig 1890.
- MÜLLER, D.-K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.

- NEUHAUS, G.: Die berufliche und soziale Gliederung der Bevölkerung im Zeitalter des Kapitalismus. In: Grundriß der Sozialökonomik, IX. Abt.; Das soziale System des Kapitalismus, 1. Teil; Die gesellschaftliche Schichtung im Kapitalismus. Tübingen 1926, S. 360–459.
- NEUHAUS, G.: Die Bewegung der Bevölkerung im Zeitalter des modernen Kapitalismus. In: Ebd., S. 460–505.
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung, Teil I. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50.) Stuttgart 1975, S. 217–252.
- PETERSILIE, A.: Die Realschulfrage und die Statistik. In: Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens 6 (1878), S. 88.
- PETERSILIE, A.: Das Schulgeld. In: Zeitschrift des Königlich Preussischen Statistischen Büros 26 (1886), S. 191–213.
- RIEMER, S.: Sozialer Aufstieg und Klassenschichtung. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 67 (1932), S. 556.
- ROSENBERG, H.: Wirtschaftskonjunktur, Gesellschaft und Politik in Mitteleuropa, 1873–1896. Wiederabgedruckt in: WEHLER, H.-U. (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln/Berlin 1966, S. 225–253.
- ROSENBERG, H.: Große Depression und Bismarckzeit. Wirtschaftsablauf, Gesellschaft und Politik in Mitteleuropa. Berlin 1967.
- SCHULKONFERENZ, vgl. VERHANDLUNGEN.
- SOHM, R.: Kirchengeschichte im Grundriß. Leipzig 1888.
- VERHANDLUNGEN über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 4. bis 17. Dezember 1890, hrsg. vom Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin 1891, Nachdruck Glashütten 1972 (im Text abgekürzt zitiert als SCHULKONFERENZ 1890).